

University of Groningen

Wetenschappelijk onderwijs en wijsbergeerte van een wetenschapsgebied

Kuipers, Theo A.F.

Published in:
Universiteit en hogeschool

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
1996

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):
Kuipers, T. A. F. (1996). Wetenschappelijk onderwijs en wijsbergeerte van een wetenschapsgebied. *Universiteit en hogeschool*, 40(1), 9-18.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Wetenschappelijk onderwijs en wijsbegeerte van een wetenschapsgebied*

door

Prof. dr. Th. A. F. Kuipers

PERSONALIA

De auteur is hoogleraar wetenschapsfilosofie aan de Rijksuniversiteit Groningen.

SAMENVATTING

In het eerste deel van het artikel zet de auteur uiteen dat er drie betekenis-componenten kunnen worden onderscheiden van het begrip wetenschappelijk onderwijs. Het omvat onderzoekgebonden onderwijs, inzichtgericht onderwijs en algemeen vormend onderwijs.

In het tweede deel gaat de auteur in op een bijzondere vorm van wetenschappelijk onderwijs waarin vakstudie en wijsbegeerte zijn ondergebracht en die gezien kan worden als sluitstuk voor iedere instelling van wetenschappelijk onderwijs. De nieuwe wet (WHW) blijkt via de opleiding Wijsbegeerte van een wetenschapsgebied een goede mogelijkheid te bieden voor filosofie als, voor de vakstudie relevante, tweede studie.

Wetenschappelijk onderwijs

Toen ik in 1967 aan de Technische Hogeschool Eindhoven het driejarig kandidaatsexamen wiskunde aflegde, besloot ik tevens te stoppen met wiskunde studeren. Je werd niet geacht iets te begrijpen. Wiskunde bleek te bestaan uit het leren van trucs. Afkomstig uit een totaal niet-academisch milieu was ik zo naïef om te denken dat dat eigen was aan wiskunde op academisch niveau. Ik ging daarom filosofie studeren, aan de Universiteit van Amsterdam, en koos, vanwege de lesbevoegdheid, toch maar wiskunde als bijvak. De eerste helft van de aanvullende wiskunde-studie bestond uit in Eindhoven niet in het programma opgenomen voorkandidaatsstof. Hoewel deze helft tegen het halve tarief in studiepunten was, vond ik het een verademing. Wiskunde bleek weer leuk, zoals op de middelbare school. Er viel van alles te begrijpen, zoals waarom bepaalde integraal- en differentiaal-trucs werkten. Deze ervaringen met wetenschappelijk onderwijs versus instrumentalistisch onderwijs, om voor de tweede soort mijn favoriete term te gebruiken, zullen mijn visie op onderwijs blijven achtervolgen, en dus ook nu.

Ik kan het niet beoordelen, maar wil graag aannemen, dat het huidige onderwijs in Eindhoven, mede geïnspireerd door de naamsverandering van Technische Hogeschool in Technische Universiteit, niet meer model kan staan voor instrumentalistisch onderwijs. Ook weet ik niet of het onderwijs aan de huidige hogescholen instrumentalistisch is. Het enige wat ik indirect vrij goed kan beoordelen is dat het huidige onderwijs zelfs aan een zogenoemde moderne klassieke universiteit als die van Groningen veel trekken van instrumentalistisch onderwijs vertoont. Studenten uit de meest uiteenlopende studierichtingen die er op enigerlei wijze filosofie bij studeren, blijken dat juist vaak te doen om meer van hun vak te begrijpen. Algemeen vormende vakken als wetenschapsgeschiedenis, wetenschapsethiek en wetenschapsfilosofie zijn in de ogen van zulke studenten en van topbestuurders van moderne klassieke universiteiten aanzienlijk belangrijker dan in de ogen van de meeste curriculum-samenstellers. Zelfs als er ruimte in het curriculum is, bestaat sterk de neiging om, uit bezuinigingsoverwegingen, het onderwijs door eigen, niet of nauwelijks in filosofie geschoolde, docenten te laten geven.

Gelukkig zijn er nog andere factoren die ertoe kunnen bijdragen dat er van een echte wetenschappelijke opleiding sprake is. Ik onderscheid drie bouwstenen die volgens mij in hoger onderwijs aanwezig moeten zijn wil het de naam wetenschappelijk onderwijs waardig zijn: onderzoekgebonden onderwijs, inzichtgericht onderwijs en algemeen vormend onderwijs.

Onderzoekgebonden onderwijs

Wetenschappelijk onderwijs is vanouds niet alleen, maar wel nadrukkelijk gericht op de opleiding tot onderzoeker. Het geheel van onderwijsvormen dat daarbij uitstekend geschikt is noem ik onderzoekgebonden onderwijs, een term die, in tegenstelling tot de term onderwijsgebonden onderzoek, merkwaardigerwijs nog steeds niet in zwang is geraakt. Het is onderwijs waarin de studenten op een of andere manier geconfronteerd worden met het onderzoek dat door de docenten zelf wordt verricht: door middel van colleges, practica, of zelfs enige participatie in lopend onderzoek. Het gaat erom studenten een serieuze indruk te geven van het „werken aan de grenzen van het weten“, om de fraaie Groningse slogan te citeren. Dat behoort zowel een confrontatie met lokale verworvenheden te zijn als met onzekerheden. Wat maakt het onderzoek zo interessant en spannend? Hoe is het om bezig te zijn met vragen waarvan het onzeker is of er wat uitkomt? Hoe is het om lokaal, nationaal of internationaal in een vreemde menigeling van competitie en samenwerking te leven?

Het onderwijs in de eerste fase, is niet alleen gericht op toekomstige onderzoekers. Soms lijkt het erop dat er een omkering plaatsvindt: de eerste fase wordt niet afgestemd op toekomstige onderzoekers, omdat het merendeel van de studenten toch niet in staat of van plan is later onderzoek

te gaan doen. De omkering zou alleen verdedigbaar zijn als onderzoekgebonden onderwijs in een vak niet van belang zou zijn voor andere academische beroepen die al dan niet in het directe verlengde liggen van dat vak. Onderzoekgebonden onderwijs lijkt echter ook bijzonder geschikt als vormend onderdeel voor andere academische beroepen, met name vanwege het langdurig werken aan iets waarvan de uitkomst niet alleen onbekend is, maar waarvan ook onzeker is of er wel wat uitkomt dat echt stand houdt. Onder academische beroepen versta ik beroepen waarin duurzame kennisverwerving of -verwerking, onzekerheid en verantwoordelijkheid samengaan.

Daarmee wil ik niet zeggen dat de beroepen waarop het hoger beroeps-onderwijs en dus de huidige hogescholen zich richten, geen kennisverwerking, verantwoordelijkheid of onzekerheid kennen. Het gaat uiteraard om graduele verschillen. Dat neemt niet weg dat een groot deel van degenen die aan hogescholen of in mammoetstudierichtingen op universiteiten afstuderen terecht komen in beroepen waarin kennisverwerking, verantwoordelijkheid en onzekerheid relatief beperkt zijn of van korte duur.

Inzichtgericht onderwijs

Het tweede en wellicht belangrijkste aspect van wetenschappelijk onderwijs is dat het inzicht- of begripsgericht moet zijn. Inzichtgericht onderwijs staat hier niet tegenover toepassingsgericht maar tegenover het in het begin reeds aangeduide trucgericht of instrumentalistisch onderwijs. Een minder persoonlijk voorbeeld van instrumentalistisch leren is de manier waarop de meeste mensen leren omgaan met een tekstverwerker. Zonder enig begrip van de software, laat staan van de hardware, is het mogelijk de elementaire beginselen van tekstverwerking te leren. Wil je echter maximaal gebruikmaken van de bestaande mogelijkheden dan zul je moeten begrijpen hoe het tekstverwerkingsprogramma en de onderliggende programma's globaal in elkaar zitten. Wil je zelf aanvullende programma's maken om nieuwe mogelijkheden te scheppen dan moet je ook de details begrijpen. Het voorbeeld illustreert treffend dat het creatief toepassen van kennis en vaardigheden vooronderstelt dat men begrijpt hoe iets in elkaar zit en werkt; kortom, dat men inzicht heeft. Trucgericht onderwijs is uitstekend geschikt voor routinematige toepassingen (en, voor de goede orde, meer hebben de meeste gebruikers van tekstverwerkers niet nodig). Een noodzakelijke voorwaarde voor creatief toepassen, daarentegen, is inzicht. Dat is uiteraard ook nodig voor het kunnen doen van onderzoek. Kortom, inzichtgericht onderwijs is van groot belang voor het wetenschappelijk onderwijs. Dat wil uiteraard niet zeggen dat dit voor alle vakken even ver moet gaan. Bij iedere studierichting horen kern- en hulpvakken, en het ligt voor de hand dat bij de kernvakken een grotere nadruk ligt op inzicht dan bij de hulpvakken.

Het is vanzelfsprekend dat wetenschappelijk onderwijs vanaf het begin inzichtgericht moet zijn. Om verder inzicht te verwerven, moet je immers eerst de basisinzichten onder de knie hebben. Mijn indruk is helaas dat de omvang van het instrumentalistisch onderwijs aan de universiteit is toegenomen. Dat geldt niet alleen, maar wel in het bijzonder voor de mammoetstudierichtingen. Het heeft echter ook te maken met de inperking van de cursusduur tot vier jaar. Last but not least, heeft het te maken met de specifieke aanpak van de docent: hoe legt hij of zij de stof uit, staat de uitleg ook op papier, wat voor leerboeken worden gebruikt? Een belangrijke complicatie is dat de optimale studeerwijze nogal kan verschillen per student: naast primair auditief ingestelden, zijn er nogal wat studenten die veel beter van papier kunnen studeren. Pleidooien voor meer docent-onafhankelijk onderwijs (het thema van de COWOG jubileum-uitgave, zie *) zijn, al dan niet expliciet, gericht op deze categorie studenten, die in het verleden ten onrechte weinig aandacht heeft gekregen. Hoewel lang niet populair bij alle studenten, kan werkgroeponderwijs ook zeer inzichtbevorderend zijn, vooral als men gedwongen wordt elkaar de stof uit te leggen. Uiteraard kan het klassieke hoorcollege, al dan niet in de vorm van een one-(wo)man-show en al dan niet ondersteund met moderne audiovisuele media, inzicht bijbrengen, maar dat is zeker niet altijd het geval.

Bij inzichtgericht onderwijs hoort uiteraard inzichtgerichte toetsing. De grote aantallen studenten dwingen vaak tot het vrijwel systematisch gebruik maken van meerkeuzetoetsen, die zacht gezegd in het algemeen nogal begripsonvriendelijk zijn. Wetenschappelijk onderwijs moet zich echter kunnen veroorloven om regelmatig inzichtgericht te toetsen. De daarvoor geschikte middelen zijn welbekend: men moet iets in eigen woorden uitleggen, toepassen en evalueren. Dat kan in de vorm van schriftelijke tentamenvragen, huiswerkopdrachten of een opstel.

Een niet onbelangrijk neveneffect van inzichtgericht onderwijs is het stimuleren van het aanleggen van een eigen bibliotheek. Zo'n bibliotheek bestaat in de eerste plaats uit studieboeken en syllabi. Voor het ophalen van kennis is het terugkeren naar de bron de meest efficiënte methode. In dit opzicht is het, overigens begrijpelijke, systeem van studieboeken lenen, doorverkopen of zelfs weggooien in het middelbaar en hoger onderwijs funest, en voor mij persoonlijk grenst het aan een trauma. Een eigen bibliotheek begint bij studieboeken, maar daar blijft het niet bij, zeker als het onderwijs inzichtgericht is en dus ook behoefte aan achtergrond en verdieping kweekt.

Algemeen vormend onderwijs

Dit brengt mij tevens bij de noodzaak een specifiekere indicatie te geven van aard en functie van algemeen vormend onderwijs dan die in het begin. In verschillende maatschappelijke sectoren waarin academische beroe-

pen een belangrijke rol spelen, is de laatste tien jaar steeds meer behoefte aan reflectie op eigen verantwoordelijkheid ontstaan en dus belangstelling voor ethische kwesties: gezondheidszorg, bedrijfsleven, milieubeheer, politiek en rechtspraak. Naast talloze sector-specifieke kwesties, gaat het ook om algemene thema's zoals autoritair optreden en het niet kunnen toegeven van fouten. De recente massieve kritiek van Gerard de Vries op de medische ethiek, in zijn *Gerede Twijfel - Over de rol van de medische ethiek in Nederland* (Uitgeverij De Balie, Amsterdam, 1993), geeft dan ook eerder de indruk van een romantisch-postmodernistisch achterhoedegevecht dan van een verantwoordelijke opstelling.

Al vijftientwintig jaar geleden kwam de belangstelling voor ethische reflectie op gang voor de verantwoordelijkheid van wetenschappelijk onderzoekers. Het beperkte succes van „Wetenschap en Samenleving” is zeker niet alleen te wijten aan de te politiek-geladen aanpak van degenen die werden aangesteld, maar minstens zozeer aan het gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef op (sub-)facultair niveau. Door een mengeling van eigen keus en externe druk raakten sommige W&S-groepen in een isolement, althans binnen de eigen (sub-)faculteit. Het valt te hopen dat de nieuwe impulsen voor ethische reflectie vanuit maatschappelijke sectoren zullen leiden tot onderwijsvoorzieningen die ook de verantwoordelijkheid van onderzoekers omvatten. Ook kan daartoe bijdragen de recente publieke aandacht voor fraude van wetenschappelijk onderzoekers, vooral naar aanleiding van het verschijnen van *Valse vooruitgang. - Bedrog in de Nederlandse wetenschap* (Veen, Amsterdam, 1993) van Frank van Kolfschooten.

Algemeen vormend onderwijs behoort daarbij, naast ethische reflectie, historische, methodologische en sociaal-psychologische reflectie te omvatten. Het hoofddoel hiervan is het afstand leren nemen van de specifieke kennis en kennisverwerving van het moment, teneinde inzicht te verwerven in wetenschap als cultuurdrager, in de ontwikkeling en samenhang der wetenschappen en in hun relatie tot alledaagse kennis en ervaring. Dergelijk inzicht is zowel voor onderzoekers als voor andere academische beroepen van belang. Langdurig goed functioneren als onderzoeker vergt een grote mate van flexibiliteit op cruciale momenten. Men moet in nieuw onderzoek kunnen stappen, wisselwerking op gang kunnen brengen met ander onderzoek, etc. Het beste geneesmiddel tegen verstarring van onderzoekers is ongetwijfeld mobiliteit, maar het beste (hoewel allesbehalve perfecte) preventiemiddel is relativering in de opleiding.

Lang niet alle docent-onderzoekers zijn gecharmeerd van dit soort pleidooien voor relativering. Onderzoek doen vereist immers in sterke mate dat men gelooft in waar men mee bezig is, en dat lijkt op gespannen voet te staan met relativering. Het is dan ook van belang niet alleen te onderstrepen dat veel wetenschappelijke preoccupaties van vandaag, over vijf

oftien jaar zullen zijn vervangen door andere. Het is minstens zo belangrijk te laten zien dat en waarom vasthoudendheid nodig is om resultaten te bereiken die in het (inter)nationale kennisbestand een plaats vinden. De bepleite relativering moet dus geenszins postmodernistisch worden opgevat, als zou alles principieel even betrekkelijk zijn. De hier gepropageerde relativering is klassiek: relativering in het belang van datgene wat er op lange termijn werkelijk toe doet. Daartoe is het nuttig gevoel en scepsis voor modes in de wetenschap bij te brengen. Zo treedt bijvoorbeeld in iedere wetenschap, om begrijpelijke redenen, jargonvorming op en is de omloopsnelheid van jargon groot. Het is eigenlijk onrechtvaardig dat alleen sommige wetenschappen, met name sociale en geesteswetenschappen, daarmee geplaagd worden in de media. Nieuwe begrippen die blijven, zijn in alle wetenschapsgebieden zeldzaam. Zo zou ik niet veel geld durven inzetten op de vijfjaar-overlevingskans van de thans, binnen en buiten kringen van onderzoek van onderwijs, zeer populaire term „studeerbaarheid” van onderwijsprogramma’s.

De sociale kant van het wetenschapsproces is hiermee in het vizier gekomen: wetenschappers streven nu eenmaal niet alleen naar waarheid, maar ook naar erkenning en macht, en ze zijn bovendien niet gevrijwaard van allerlei sociaal- en zelfs massa-psychologische mechanismen. Het is daarom wenselijk dat toekomstige onderzoekers ook leren reflecteren op wetenschap als sociaal proces. Bijzondere aandacht gaat daarbij vanzelfsprekend uit naar sociale factoren en mechanismen die de wetenschapsbeoefening kunnen remmen of juist stimuleren.

Het belang van het inzien van de betrekkelijkheid van kennis en kennisverwerving van het moment geldt mutatis mutandis natuurlijk ook voor academische beroepen, waarin niet de verwerving maar de verwerking van nieuwe kennis een belangrijke rol speelt. Denk bijvoorbeeld aan het kennisnemen van publikaties over pas ontdekte gezondheidsrisico’s of technische vindingen. Iedere academicus zou in het onderwijs moeten hebben leren omgaan met een elementair statistisch feit dat als standaardonderschrift aan dergelijke berichten zou kunnen worden toegevoegd: „Statistisch gesproken is er grote kans dat andere onderzoekers over enige tijd zullen beweren het tegendeel te hebben aangetoond of dat er nooit meer iets over vernomen zal worden”. Vooral over het laatstgenoemd fenomeen zou een kritisch wetenschapsjournalist een interessant vergelijkend onderzoek over het wedervaren van berichten uit verschillende universiteiten kunnen instellen.

Enig substantieel algemeen vormend onderwijs behoort wezenlijk tot het reguliere wetenschappelijk onderwijs. Daarnaast leent het zich uitstekend voor aanvulling in latere jaren: post-academisch algemeen vormend onderwijs. Vooralsnog lijken bedrijven en instellingen echter eerder ge-

motiveerd om, naast het stimuleren van vaktechnische bijscholing, geld te steken in quasi-filosofische onderhoudsbeurten verzorgd door dure, al dan niet wetenschappelijk geschoolde, goeroes. Dit verschijnsel roept de interessante vraag op of aanvullend algemeen vormend onderwijs niet alleen nuttiger zou zijn, maar door velen ook meer op prijs gesteld zou worden.

Tot slot, indien de relativering door algemeen vormend onderwijs leidt tot dubieus postmodernistisch relativisme bij studenten en afgestudeerden, dan is dat niet alleen een teken dat dit onderwijs niet goed was, maar ook dat het onderzoekgebonden en het inzichtgerichte onderwijs in omvang of diepgang te wensen overliet.

Als alle toekomstige academici wetenschappelijk onderwijs zouden genieten in de hierboven omschreven drieledige betekenis zou dat een groot goed zijn. Voorzover dit niet realiseerbaar is voor mammoetstudierichtingen dringt de vraag zich op of hier concessies moeten worden gedaan aan het door de universiteiten te verzorgen onderwijs, of dat gekozen moet worden voor een zekere beperking van de toestroom naar universitaire studierichtingen. Hoe dit ook zij, wetenschappelijk onderwijs dat perfect voldoet aan de hier bepleite eisen, schiet nog duidelijk tekort voor een kleine categorie gewenste academici waarvoor een bijzondere vorm van wetenschappelijk onderwijs is aangewezen.

Wijsgebeerte van een wetenschapsgebied

Filosofie als tweede studie

Nationaal en internationaal geldt dat veel gezaghebbende wetenschapsbeoefenaren en andere kultuurdragers naast een vakstudie „een flinke tik van de filosofische molen” hebben gehad. In Nederland kon men, tot de tweefasenstructuur werd ingevoerd, filosofie gemakkelijk als tweede studie doen. Het was daarbij niet wezenlijk van belang of men daadwerkelijk het doctoraaldiploma wijsbegeerte behaalde, of ging behoren tot de grote categorie van mensen die doorgaans met veel waardering vermelden dat ze wel heel wat aan filosofie hebben gedaan en gehad. Hun wetenschappelijke opleiding werd uitgebreid verrijkt met filosofische reflectie op grondslagen, verbanden en implicaties van hun vakstudie.

Sinds de tweefasenstructuur is filosofie als tweede studie sterk in de verdrukking geraakt. Enerzijds omdat het aantal jaren studiefinanciering steeds verder is ingeperkt, anderzijds omdat de financiering van faculteiten steeds meer gebaseerd wordt op afgeronde examens. Omdat het bij filosofie als tweede studie gaat om een relatief kleine, maar belangrijke groep studenten, valt te hopen dat de universiteiten zich bewust zijn van

hun verantwoordelijkheid in dezen, en kansen die zich voordoen zullen benutten. De universiteiten hebben immers de verantwoordelijkheid de academici af te leveren waar de samenleving behoefte aan heeft. Hoewel afgestudeerde filosofen niet altijd gemakkelijk aan een baan komen, vinden degenen die filosofie als tweede studie hebben gedaan in de regel wel snel een baan, en vaak zó dat hun beider opleidingen relevant zijn. Daarbij gaat het vooral om functies van wetenschappelijk onderzoeker en beleidsfuncties waar vakkennis en een brede visie op een vak beide nuttig zijn.

Men zou kunnen stellen dat het wetenschappelijk onderwijs weliswaar de ruimte moet bieden aan studenten die meer kunnen en willen, maar dat daar juist het AIO-schap voor is. Dit is echter een groot misverstand. Bij filosofie als tweede studie gaat het juist niet zozeer om verdieping en specialisering van de vakkennis, maar om het leren zien van grotere verbanden tussen wetenschapsgebieden onderling en de relatie met de cultuur in brede zin. Onder degenen die filosofie als tweede studie hebben gedaan zijn er veel die daarna een proefschrift schrijven. Deze proefschriften zijn in de regel van een heel andere orde dan de meeste andere proefschriften. Van in Groningen afgestudeerden zou ik zo een zestal proefschriften uit de afgelopen tien jaar kunnen noemen die tot deze categorie behoren, alle verschenen of te verschijnen in vooraanstaande boekseries van belangrijke internationale uitgeverijen. Let wel, het gaat hierbij niet om proefschriften die als levenswerk geschreven zijn, maar om proeven van onderzoek van en inzicht in de samenhang der wetenschappen en de cultuur.

Een nieuwe kans

De in het cursusjaar 93/94 in werking getreden nieuwe wet (WHW) biedt onbedoeld een nieuwe bescheiden ruimte voor de vroeger royaal bestaande mogelijkheid van een combinatie van een doctoraal in een bepaald vakgebied en een doctoraal wijsbegeerte. Zoals gezegd, tot aan de tweefasenwet was het gemakkelijk mogelijk twee doctoraalexamens af te leggen. Allerlei combinaties kwamen voor, maar wijsbegeerte in combinatie met een „gewoon doctoraal” vormde, naar mijn weten, de enige gereguleerde dubbelstudie. Hierbij betrof het wijsbegeerte doctoraal een zogenaamde bovenbouwstudie, gebaseerd op een kandidaatsexamen in het andere vak. In de meeste gevallen kwam deze dubbelstudie neer op in totaal zeveneneenhalf cursusjaar, vijf jaar gewone vakstudie en tweeëneenhalf jaar filosofie.

In het kader van de tweefasenwet werd deze dubbelstudie teruggebracht tot zes cursusjaren, waarvan maximaal vier jaar vakstudie en minimaal twee jaar wijsbegeerte. Omdat de studiefinancieringsperiode ook op zes jaar werd gesteld, was het nog slechts voor de zeer goede en ambitieuze studenten mogelijk zo'n dubbelstudie te realiseren. Nu echter de basisbeurs

teruggebracht wordt tot vijf jaar is dit studietraject niet langer reëel.

De goedbedoelde wettelijke mogelijkheid van een tweedefase-opleiding wijsbegeerte van een wetenschapsgebied van een cursusjaar heeft de afgelopen jaren nergens een rol van betekenis gespeeld, om begrijpelijke redenen. De toegang was voorbehouden aan personen die een bovenbouwdoctoraal wijsbegeerte hadden afgelegd. In plaats van te streven naar de aantekening „Wijsbegeerte van het wetenschapsgebied” (van de onderbouw), was het voor studenten met dergelijke belangstelling in de eerste plaats van belang ervoor te zorgen dat ze in het vakgebied voor vol zouden worden aangezien, door ook het doctoraal in dat vakgebied te behalen.

Gelukkig biedt de ook op dit punt gewijzigde wet onbedoeld juist een aanknopingspunt voor een redelijke vorm van dubbelstudie, met wijsbegeerte als tweede studie. De nieuwe wet laat expliciet ruimte voor een aantal welomschreven eerste fase opleidingen van vijf cursusjaren, met zes jaar studiefinanciering, waaronder „Wijsbegeerte van een wetenschapsgebied”. Deze opleiding is bedoeld als aangepaste versie van de vroegere combinatie van een driejarig bovenbouwdoctoraal wijsbegeerte, gebaseerd op de propedeuse in een ander vakgebied, en de eerdergenoemde tweede fase opleiding „Wijsbegeerte van dat wetenschapsgebied” van één cursusjaar. Het ligt dan ook voor de hand de nieuwe vijfjarige opleiding te laten bestaan uit de propedeuse uit het vakgebied, het gewone bovenbouwdoctoraalprogramma wijsbegeerte, bestaande uit drie cursusjaren, waarvan twee jaar wijsbegeerte en een jaar voortgezette vakstudie, en tot slot een extra jaar voortgezette vakstudie. Uiteraard horen hier nog nadere bepalingen bij om de omschrijving „Wijsbegeerte van een wetenschapsgebied” waar te maken. In Groningen is gekozen voor de bepaling dat $\frac{2}{3}$ cursusjaar wijsbegeerte in verband moet staan met de vakstudie en dat omgekeerd ook $\frac{2}{3}$ cursusjaar vakstudie in verband moet staan met wijsbegeerte. Het ziet ernaar uit dat elders soortgelijke bepalingen zullen worden ingevoerd.

Er zullen weinig studenten zijn die belangstelling hebben voor precies de bovenomschreven nieuwe vijfjarige opleiding. In elk geval valt deze opleiding niet aan te raden, als men tegelijkertijd niet meer wil, namelijk ook de doctoraal opleiding in de vakstudie afronden. Wijsgeren van de natuurwetenschappen bijvoorbeeld zullen immers niet zo gauw serieus genomen worden als ze hun natuurwetenschappelijke opleiding niet hebben afgerond. Omdat er al drie cursusjaren vakstudie in het vijfjarig programma zitten, is daartoe nog slechts een jaar vakstudie nodig. Uiteraard doet de student er goed aan zijn studie zo te plannen dat hij na zes jaar beide diploma's in ontvangst kan nemen. Belangrijke voorwaarde is dan dat dergelijke studenten in de vakstudie de gelegenheid krijgen (tenminste) twee trimesters te besteden aan onderdelen die verband houden met

wijsbegeerte. Hierbij kan natuurlijk in de eerste plaats het in het kader van de vakstudie gevolgde algemeen vormend onderwijs, zie boven, in rekening worden gebracht, voorzover dat onderwijs duidelijk is toegespitst op het betreffende (cluster van) wetenschapsgebied(en). Het grootste deel echter, zeker een half jaar, zal betrekking moeten hebben op gevorderde (verplichte of gekozen) doctoraalonderdelen uit de vakstudie die een duidelijk grondslagenkarakter hebben, of anderszins een duidelijke filosofische kant hebben. Afgaande op het verleden hoeft dat geen probleem te zijn, omdat dubbelstudenten reeds zonder verplichting er vaak in slaagden een filosofische invulling van hun afstudeerfase te realiseren. In het kader van de nieuwe wet, en de daarvoor voor de handliggende invulling, valt te hopen dat de betreffende studierichtingen en afstudeerdocenten constructief eraan zullen blijven meewerken dat dergelijke (zeer goede) studenten hun ambities kunnen waarmaken.

De vraag resteert wie het moet betalen. De overheid zal een extra jaar studiefinanciering verlenen, maar wie betaalt de faculteiten? In totaal gaat het per student om twee jaar extra cursusduur, dus zo'n student moet eigenlijk tellen voor 1,5 student. Gezien de hoofdlijnen van de geschetste programma's zal het bedrag dat hoort bij 1 gewone student moeten gaan naar de faculteit van de vakstudie en het bedrag dat hoort bij 0,5 student de Faculteit der Wijsbegeerte. De praktische vraag is hoe het doorsluizen van de juiste bedragen precies geregeld moet worden, omdat de betreffende student redelijkerwijs pas na een of zelfs twee jaar kan beoordelen of het geschetste spoor van filosofie als tweede studie voor hem of haar aantrekkelijk en haalbaar is in zes jaar.

De fundamentele vraag is of de universiteiten, al dan niet met hulp van de minister, bereid zijn de (beperkte) extra opleidingskosten te financieren. Zeker is dat het wetenschappelijk onderwijs in Nederland pas optimaal genoemd kan worden als het aan de universiteiten mogelijk blijft dat zeer goede studenten, die dat willen, hun vakstudie aanvullen met een uitgebreide bestudering van grondslagen van hun vak, van de samenhang met andere wetenschappen en van de plaats en rol van hun vakgebied in de cultuur. Het vormt het natuurlijke sluitstuk voor iedere instelling van wetenschappelijk onderwijs en Nederland heeft in dit opzicht een goede traditie te verliezen.

* Het eerste deel van deze bijdrage is een bewerkte en uitgebreide versie van het lemma W, getiteld „Wetenschappelijk onderwijs”, in het *ABC van minder docent-afhankelijk onderwijs*, jubileum-uitgave t.g.v. het 25-jarig bestaan van het Centrum voor Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs te Groningen (COWOG) van de RUG, pp. 133-137. De auteur dankt de leden van de Vakgroep Wetenschapsfilosofie en Logica, alsmede prof. dr. D. Atkinson, drs. Chr. Huskes en prof. dr. M. Janssen voor hun commentaar.